

# Der "Battle of the Texts" als Methode zur Förderung Forschenden Lernens

die hochschullehre 14/2016

von: Batzke, Ina; Hellmann, Jens H.

DOI: 10.3278/HSL1614W

Erscheinungsjahr: 2016

**Schlagworte:** Förderung intrinsischer Motivation, Hochschullehre Praxis, Studierendenaktivierung, forschendes Lernen, innovatives Lehren und Lernen

Wir stellen ein Good Practice-Beispiel namens "Battle of the Texts" vor, welches eine Methode im Bereich des Forschenden Lernens ist, die besonders gut in den Literatur- und Kulturwissenschaften anwendbar ist. Diese Methode wurde 2016 entwickelt, erstmalig in einer Übung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster durchgeführt und sehr gut bewertet. Sie beinhaltet, dass Studierende selbst forschend tätig werden und Sekundärtexte und -thematiken in Kleingruppen erarbeiten, um diese anschließend kompetitiv gegen zwei andere Sekundärtexte vor der gesamten Lerngruppe zu präsentieren. Diese "Battles", welche jeweils am Ende jeder Sitzung stattfinden, dienen dazu, die Lerngruppe sowohl von der akademischen Relevanz als auch der allgemeinen Attraktivität eines selbst recherchierten Sekundärtextes zu überzeugen, damit dieser in der folgenden Sitzung behandelt wird. Konträr zu in der Literaturwissenschaft üblichen Übungen, in welchen Primär- und Sekundärtexte von Lehrenden vorgegeben werden, arbeitet diese Methode studierendenzentriert und bindet Studierende in die Verantwortung für Kursplanung und thematische Ausrichtung ein.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Batzke, Ina & Hellmann, Jens H.

## Der „Battle of the Texts“ als Methode zur Förderung Forschenden Lernens

### Zusammenfassung

Wir stellen ein Good Practice-Beispiel namens „Battle of the Texts“ vor, welches eine Methode im Bereich des Forschenden Lernens ist, die besonders gut in den Literatur- und Kulturwissenschaften anwendbar ist. Diese Methode wurde 2016 entwickelt, erstmalig in einer Übung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster durchgeführt und sehr gut bewertet. Sie beinhaltet, dass Studierende selbst forschend tätig werden und Sekundärtexte und -thematiken in Kleingruppen erarbeiten, um diese anschließend kompetitiv gegen zwei andere Sekundärtexte vor der gesamten Lerngruppe zu präsentieren. Diese „Battles“, welche jeweils am Ende jeder Sitzung stattfinden, dienen dazu, die Lerngruppe sowohl von der akademischen Relevanz als auch der allgemeinen Attraktivität eines selbst recherchierten Sekundärtextes zu überzeugen, damit dieser in der folgenden Sitzung behandelt wird. Konträr zu in der Literaturwissenschaft üblichen Übungen, in welchen Primär- und Sekundärtexte von Lehrenden vorgegeben werden, arbeitet diese Methode studierendenzentriert und bindet Studierende in die Verantwortung für Kursplanung und thematische Ausrichtung ein.

### Schlüsselwörter

Forschendes Lernen, Studierendenaktivierung, Förderung intrinsischer Motivation, innovatives Lehren und Lernen

## 1 Hintergrund und Problemstellung

Der Studienqualitätsmonitor 2014 (Willige, 2015) als Instrument zur Erhebung der Studienqualität aus Studierendenperspektive zeigt im Bereich „Didaktische Lehrqualität“ vor allem zwei Schwachpunkte auf: Zum einen ist die Anzahl an Lehrveranstaltungen an deutschen Universitäten, in denen die Lehrenden den Lehrstoff interessant und ansprechend darstellen bzw. in denen es den Lehrenden gelingt, die Studierenden für den Lehrstoff zu motivieren, nach Ansicht der Studierenden eher gering. Lediglich 31% der Studierenden geben an, dass dies für mehr als die Hälfte aller Lehrveranstaltungen zutrifft (Willige, 2015). Des Weiteren sehen nur 35% der Studierenden an Universitäten gute Möglichkeiten, im Studium selbst zu forschen (Willige, 2015). Dem gegenüber stehen – auf der Seite der Lehrenden – die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen an deutschen Universitäten, die es für eine mögliche Umsetzung dieser Ansprüche zu bewältigen gilt: Einmal ist da die Studierendenzahl, die vor allem in Nordrhein-Westfalen seit dem Wegfall der Studiengebühren zum Beispiel wieder stetig ansteigt und sich oft in einer konstanten Erhöhung der Kursgrößen zeigt. Des Weiteren beeinflusst vor allem auch die Entscheidung der Abschaffung der Anwesenheitspflicht in Nordrhein-Westfalen seit dem Inkrafttreten des Hochschulzukunftsgesetzes (HZG NRW) im Jahr 2014 die Atmosphäre und Umsetzungsmöglichkeiten in den Kursen, die nun oft eine sehr heterogene Studierendengruppe ausweisen: Während am Anfang eines Semesters offizielle Kursgrößen von 40 Studierenden für eine Übung nicht unüblich sind, so kommt während des Semesters oftmals nur ein geringer Anteil dieser Studierenden auch wirklich regelmäßig zur Übung. Noch dazu variiert die Anzahl der anwesenden Studierenden über das Semester hinweg stark, da oftmals nur die Sitzungen besucht werden, die für die eigene Studienleistung wichtig sind.

Um also eine lern- und forschungsmotivierende Atmosphäre, wie von den Studierenden im Studienqualitätsmonitor gefordert, zu gewährleisten, ist es für Fachbereiche sowie Lehrende daher unabdingbar, neue Lernmethoden zu entwickeln und anzuwenden. Diese müssen nicht nur für die hohe Studierendenzahl und die entsprechenden Kursgrößen geeignet sein, sondern eben auch Herausforderungen durch den Wegfall der Anwesenheitspflicht berücksichtigen.

Die stetig steigende Anzahl an Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften, die sich speziell mit der Entwicklung innovativer Lehrkonzepte für die Hochschullehre beschäftigen, dient als Hinweis darauf, dass sich der Bedarf bezüglich des Erstellens von innovativen Lehrkonzepten ebenfalls erhöht hat. Solche Veröffentlichungen beziehen sich einerseits auf allgemeine, fächerübergreifende innovative Gestaltungen der Hochschullehre über verschiedene Veranstaltungsformen hinweg (z. B. Hellmann, Paus, & Jucks, 2014) oder auch auf spezielle Berichte zu Good Practice-Beispielen einzelner innovativ ausgestalteter Lehrprojekte in einzelnen Fächern wie zum Beispiel den Sportwissenschaften (z. B. Derecik & Paus, 2013), den Politikwissenschaften (z. B. Hamenstädt & Hellmann, 2015) oder auch der Informatik (z. B. Monett & Kiehne, 2016).

Doch wie kann eine Lehrveranstaltung, die speziell in den Literaturwissenschaften als Übung konzipiert ist, vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen und fehlender

Anwesenheitspflicht dem Anspruch gerecht werden, sowohl motivierend als auch forschend zu sein? Genau dies war die Fragestellung für die Entwicklung der hier beschriebenen Methode, gerade auch hinsichtlich der Bezüge zum Konzept des Forschenden Lehrens (vgl. Spinath, Seifried, & Eckert, 2014).

## 2 Definition der Lehrziele und Wahl der Methoden

Der vorliegende Beitrag soll also diese Frage adressieren, indem eine für die Literaturwissenschaft typische Übung durch eine neue Methode modifiziert wurde und somit nun als Good Practice-Beispiel vorgestellt werden soll. Die Lehrziele für die Übung bauten bei der Beantwortung der oben aufgeworfenen Fragen auf den ebenfalls oben genannten Herausforderungen auf: Durch eine Methode, die das eigene Forschen der Studierenden in den Vordergrund stellt, soll die Motivation für den eigentlichen Lehrstoff der Übung – und natürlich auch die generelle Motivation zur Teilnahme am Kurs trotz weggefallener Anwesenheitspflicht – gesteigert werden. Die Lernziele der Übung für die Studierenden bezogen sich vornehmlich auf das detaillierte Recherchieren und Erarbeiten von unterschiedlichen Interpretationsansätzen der Sekundärliteratur in Bezug auf Primärliteratur. Diese sollten ebenfalls vor dem Hintergrund, das eigene studentische Forschen initiieren zu können, vor allem durch das Attribut „Selbstständigkeit“ erreicht werden.

Die gewählte Methode wurde hierfür eigens entwickelt. Sie lässt sich aber dem generellen Konzept des Forschenden Lernens zuordnen: In wöchentlich stattfindenden „Battle of the Texts“ treten jeweils drei Gruppen von Studierenden gegeneinander an und versuchen den Rest der Lerngruppe davon zu überzeugen, dass ein von ihnen vorher sorgfältig recherchierter Text und die dazugehörige Thematik in der nächsten Sitzung behandelt werden sollen. Es wird dabei die These vertreten, dass durch den Einsatz dieser Methode auf der Ebene von Lehrveranstaltungen für Studierende zu Beginn ihres Studiums (erstes bis viertes Semester) die Studierenden bereits in den ersten Phasen des Bachelorstudiums grundlegende Kompetenzen für das Forschende Lernen – wie zum Beispiel Recherche-Kompetenz – erwerben, welche dann im weiteren Verlauf des Studiums weiter vertieft werden können.

Um die Wahl dieser Methode vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen im Hochschulgeschehen detailliert zu motivieren, soll nun zunächst kurz allgemein das Konzept des Forschenden Lernens als wichtig zur Lösung der oben genannten Thematik herausgearbeitet werden (2.1) und Methoden für das Forschende Lernen präsentiert werden (2.2), um dann darauf aufbauend den Aufbau, Ablauf und die Umsetzung der speziellen hier gewählten Methode des „Battle of the Texts“ genauer vorzustellen (3.):

### 2.1 Bedeutung des Forschenden Lernens

Der didaktische Ansatz des Forschenden Lernens hat im Zuge des Bologna-Prozesses in der Hochschule an Aktualität und Attraktivität gewonnen. Die Einführung von Bachelor- und Masterabschluss der gestuften Studiengänge brachte das Risiko der Verschulung mit sich, welche sich wiederum oftmals kontraproduktiv auf die gewünschte Motivierung von Studierendenseite auswirkt. Es wird vielseitig argumentiert, dass besonders Methoden

aus dem Bereich des Forschenden Lernens eine Möglichkeit bieten, dieser Tendenz entgegenzuwirken: Zur Verbesserung der Qualität in Lehre und im Studium im Allgemeinen regt der Wissenschaftsrat daher bereits seit 2001 eine stärkere Fokussierung auf das Forschende Lernen an:

Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben. (S. 41).

Wenig später stellte der Wissenschaftsrat (2008) dann allerdings für die generelle Hochschullehre fest, dass „die Lehr- und Studienangebote das Forschende Lernen [vielfach] nicht in dem erforderlichen Maße in den Mittelpunkt [rücken]“ (S. 25). Während die Forderung und der Kern der jüngsten Reformen von Studium und Lehre also klar darin bestehen, die Hochschullehre verstärkt auf Selbstlernprozesse von Studierenden auszurichten, ist die Durchführung oftmals fragwürdig bzw. „nicht zufriedenstellend umgesetzt“ (Wissenschaftsrat, 2008, S. 25).

Dies kann auch damit in Verbindung stehen, dass der Begriff des Forschenden Lernens in der universitären Lehre zwar bereits recht weit verbreitet ist, aber oft unscharf im Gebrauch behandelt wird (vgl. Huber, 2006; 2009). So stellten zum Beispiel Reinmann und Sippel (2011) fest, dass bisher kaum eine theoretische Weiterentwicklung des Konzeptes des Forschenden Lernens stattgefunden habe. Während eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept natürlich nicht im Rahmen dieses Projektes liegt, ist es wichtig, eine Definition vom Forschenden Lernen zu liefern, die für die später beschriebene Methode taugt. Hier möchten wir auf Huber (2009) zurückgreifen, der Forschendes Lernen wie folgt definiert:

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit) gestalten, erfahren und reflektieren. (S. 11).

Forschendes Lernen zielt also zum einen darauf ab, dass die Lernenden methodisches Wissen sowie Einstellungen und eine forschende Haltung erwerben. Zum anderen sollen akademische Denkprozesse geübt und Erfahrungen mit dem Forschungsprozess gesammelt werden. Im Mittelpunkt des Wissenserwerbs stehen eine persönlich relevante Bedeutung und die Lösung alltags- bzw. wissenschaftsrelevanter Probleme (vgl. Reinmann & Sippel, 2011).

Es geht also nicht darum, sich bloße Fakten zu merken oder Wissen wiederzugeben, sondern darum, dass sich die Lernenden selbstständig aktiv oder in einer Gruppe mit einer Frage- bzw. Problemstellung wissenschaftlich auseinandersetzen, Lösungen entwickeln, diese ausprobieren, die Ergebnisse interpretieren, eine Schlussfolgerung ziehen und ihre neu gewonnenen Erkenntnisse präsentieren. Dabei sollen die Lernenden während des Forschungsprozesses mit anderen Lernenden, der oder dem Lehrenden bzw. den ExpertInnen kommunizieren und kooperieren. Auf dem Weg von der Rezeption

zur Produktion geht es beim Forschenden Lernen also darum, dass die Studierenden nicht nur verstehen, wie das Forschen funktioniert, sondern dass sie das Forschen zunächst selber üben, um im Anschluss selber zu forschen (siehe Reinmann, 2015). In Anlehnung an das Forschende Lernen betrachten wir die hier vorgestellte Methode auch als *Recherchierendes Lernen*, wobei die Recherche nicht erschöpfend oder gar synonym den gesamten Forschungsprozess determiniert, jedoch zumindest ein ganz zentraler Aspekt von Forschung in vielen der Geisteswissenschaften ist.

Zusammengefasst zielt Forschendes Lernen also darauf ab, die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern. Darüber hinaus kann es einen Beitrag zur Förderung selbstbestimmten Lernens in der universitären Lehre leisten, da die Lernenden zum Beispiel – wie auch bei der hier behandelten Methode – ein Thema selbst auswählen dürfen und die Frage- bzw. Problemstellung, die sie interessiert, selbstständig entwickeln (vgl. Häcker, 2007). Die didaktische Herausforderung für die Lehrende oder den Lehrenden besteht darin, komplexe Lernarrangements zu entwickeln und die Lernenden weder zu unter- noch zu überfordern.

## 2.2 Methoden für das Forschende Lernen

Um Studierenden das Forschende Lernen näher zu bringen, kann man sich als Lehrende generell vielerlei Methoden bedienen. Die Methodenwahl betrifft dabei einmal die Auswahl der gegenstandsgeeigneten oder gegenstandskonstituierenden Fachmethoden und die Organisation von Lernprozessen (= Lehrmethoden). Über die Fachmethoden entscheiden die jeweiligen Forschungsziele, es muss aber realisiert werden, dass in den meisten Fachbereichen keine wirklichen Methodenausarbeitungen vorhanden sind. Während zum Beispiel das Lernportfolio als einziges Instrument des Forschenden Lernens fächerübergreifend sehr gut dokumentiert ist (z. B. Bruhn, 2014; Häcker, 2007; Reinmann & Sippel, 2011), sind andere Instrumente und Methoden oftmals noch in der Erprobungsphase bzw. nur nach Einsatz von einer individuellen Dozentin oder einem individuellen Dozenten protokolliert<sup>1</sup>. Trotz der oben genannten Forderung wird die Methodik des Forschenden Lernens größtenteils also noch nicht in den Lehrplänen deutscher Universitäten berücksichtigt, sondern befindet sich in der Erprobungsphase.

Die hier vorgestellte Methode des „Battle of the Texts“ soll daher den Methodenkorpus des Forschenden Lernens erweitern, und den „Battle of the Texts“ besonders in der Geisteswissenschaft / Literaturwissenschaft verankern, wo das Forschende Lernen generell eher noch zaghaft eingesetzt wird. Die aus diesem „Best Practice“-Beispiel gewonnenen Erfahrungen sollen schließlich nach einer abschließenden konzeptionellen Betrachtung als Grundlage für andere Lehrveranstaltungen an anderen Universitäten, insbesondere im deutschsprachigen Raum, zur erfolgreichen Umsetzung von Forschendem Lernen dienen.

Dem Namen nach existiert bereits eine ähnliche Methode, nämlich der „Battle of the Theories“. Bei letzterer Methode geht es allerdings vornehmlich um eine Erörterung verschiedener Theorien im Diskurs, bei dem das Ergebnis durchaus ein Konsens sein kann

---

<sup>1</sup> Ein Beispiel für Forschendes Lernen in der – wenn auch nicht anglophonen – Literaturwissenschaft bietet zum Beispiel Heimgartner (2014).

(vgl. Schumacher, 2014). Im Gegensatz dazu werden beim „Battle of the Texts“ die Sekundärtexte einzeln gegeneinander gestellt, damit – wie nach einer Schlacht – ein Siegertext erkoren werden kann. Ebenfalls könnte man unter Umständen sogenannte Textpatenschaften als ähnlich zur Methode „Battle of the Texts“ betrachten, da auch bei Textpatenschaften einzelne Studierende bestimmte Texte besonders gut kennen sollten, um sie dem Plenum vorstellen zu können. Bei solchen Textpatenschaften sind die Texte allerdings häufig durch die Seminarleitung vorgegeben, was beim „Battle of the Texts“ nicht der Fall ist. Ebenso werden bei Textpatenschaften mitunter einzelne Texte nicht gegenübergestellt, sodass ein kompetitives Element fehlt. Die Einbindung der übrigen Anwesenden in der Lehrveranstaltung bei der Textauswahl für die folgende Woche ist darüberhinaus ebenfalls ein Element, das beim „Battle of the Texts“ Anwendung findet, bei Textpatenschaften hingegen nicht.

### **3 Good Practice-Example „Battle of the Texts“: Aufbau, Ablauf und Umsetzung**

Philologieunabhängig ist die Übung, welche im Rahmen dieses Projektes modifiziert wurde, prototypisch für die Literaturwissenschaft: Es sollen in dieser grundlegende Kenntnisse der Methoden und Ziele literaturwissenschaftlichen Arbeitens vermittelt und für die Beschäftigung mit philologieabhängigen Primärtexten fruchtbar gemacht werden. Theoretische Grundlagen und methodisches Vorgehen werden dabei also an Textbeispielen illustriert und eingeübt. Studierende lesen über die Dauer eines Semesters ein bis drei Primärtexte und kombinieren diese in den einzelnen Einheiten mit unterschiedlicher Sekundärliteratur. Inhaltlich wird diese Literatur – sowohl Primär- als auch Sekundärtexte – traditionell von den Lehrenden bestimmt und vorgestellt und oftmals bereits vor Übungsbeginn kommuniziert. Die Übung ist somit meist sehr leseintensiv, da in jeder Woche als Vorbereitung auf die Diskussion im Klassenraum 20 – 30 Seiten Textarbeit erwartet werden. Zudem kommt dazu, dass die Teilnehmenden solcher Übungen hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse meist sehr divers sind: Während der Großteil der Studierenden einen Lehramtsabschluss anstrebt, finden sich außerdem Studierende mit einem allgemeinen literaturwissenschaftlichen Abschluss sowie oftmals auch Erasmus-Studierende in diesen Kursen zusammen. Betrachtet man die Vorkenntnisse bzw. Erfahrungen der einzelnen Gruppenmitglieder näher, so festigt sich dieses Bild einer stark polyvalenten Teilnehmerschaft: Während manche teilnehmende Studierende aufgrund ihres Zweitstudiums mit den Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens bereits gut vertraut sind, ist diese Voraussetzung bei anderen eventuell nicht gegeben.

Die Übung wird daher vor allem für Studierende der ersten bis vierten Semester des Bachelorstudiums angeboten, Strukturen von Seminaren in höheren Semestern sind aber oftmals ähnlich, sodass ein Transfer der hier vorgestellten Methode auf andere Lehrformate durchaus möglich ist.

### **3.1 ‚Traditioneller‘ Ablauf und Inhalt der Übung**

Die Übung trägt den Titel „Communicating Text and Theories“ und findet wöchentlich in jedem Semester am Englischen Seminar der Universität Münster statt. Sie ist ein fester Bestandteil des Aufbaumoduls „Texts and Contexts“ im Studiengang Anglistik / Amerikanistik. Die Übung ist als Pflichtveranstaltung geöffnet für Studierende des zweiten Studienjahrs, und kann wahlweise im dritten oder im vierten Semester belegt werden. Es kommen Studierende des Zwei-Fach-Bachelors Anglistik / Amerikanistik, des Berufskolleg-Bachelors Englisch, des Grundschul-Bachelors Englisch, des Master of Education und Erasmus-Studierende zusammen. Die maximale Anzahl für Teilnehmende beträgt 20 Studierende, für die Übung gilt mittlerweile keine Anwesenheitspflicht mehr, wie weiter oben bereits erläutert. Die initiiierende Sitzung findet meist in der zweiten Vorlesungswoche statt und wird dazu genutzt, den Studierenden einen Überblick über die Veranstaltung zu geben. Traditionell wird von der oder dem Lehrenden ein Syllabus ausgeteilt, welcher die zu lesenden Primärtexte und Sekundärtexte, und somit die zu behandelnden Themenschwerpunkte, festlegt – ein prototypischer Verlaufsplan befindet sich in Tabelle 1. Die Seminarthemen werden inhaltlich vorgestellt und die Voraussetzungen für das Bestehen des Kurses erklärt: Die Studierenden müssen – unabhängig von ihrer Studienrichtung – eine „Projektpräsentation“ halten, welche eine Dauer bzw. einen Umfang von 20 Minuten hat. Dies ist eine Studienleistung und zählt somit nicht in die Gewichtung für die Modulnote für dieses Fach.

Die auf die initiiierende Sitzung folgenden Treffen sind dann meist sehr homogen: Die Studierenden müssen in Vorbereitung einen Sekundärtext lesen, welcher dann im ersten Teil der Sitzung diskutiert und oft auf Primärliteratur angewandt wird, um so neue Lesarten des Primärtextes herauszuarbeiten. Die Gestaltung der einzelnen wöchentlichen Treffen ist natürlich sehr abhängig von der oder dem jeweiligen Lehrenden, generell sind die Diskussionen aber eher dozentengesteuert: Die Studierenden haben weder Einfluss auf die Texte, die sie lesen, noch auf die Schwerpunkte, die in den einzelnen Sitzungen gesetzt werden. Auch die Themen für die Projektpräsentationen, welche den zweiten Teil der wöchentlichen Sitzungen bilden, sind meist bereits vom Dozenten bzw. von der Dozentin vorbestimmt.

Zusammengefasst bietet die traditionelle Struktur der Übung somit wenig Spielraum für Selbstständigkeit, da die selbstständige Recherche, und somit ein wichtiger Schritt auf dem Weg in Richtung Forschenden Lernens, vorweg vom Lehrenden übernommen wird.

### **3.2 Modifizierter Ablauf der Übung**

Durchgeführt wurde die modifizierte Übung im Wintersemester 2015/2016, welche von der Autorin am Englischen Seminar der Universität Münster betreut wurde. Während die oben genannte Struktur am Anfang des Kurses beibehalten wurde, um den Studierenden den Umgang mit Sekundärtexten erst einmal grundsätzlich verständlich zu machen, wurde dann im zweiten Teil des Semesters die Veranstaltung im Sinne des Forschenden Lernens so verändert, dass Studierende selbst an den Prozess des eigenständigen



literaturwissenschaftlichen Arbeitens – also der Literaturrecherche und -besprechung – herangeführt wurden:

Tab. 1: Ablauf der Lehrveranstaltung: Erste Hälfte / ‘traditioneller Ablauf‘

Date of session	Topic of session	Text(s) for course discussion	Presentation(s)/Other
Oct. 14, 2015	<b>Exam Week</b> (no class)		
Oct. 21, 2015	<b>1 – Introduction:</b> Organization		
Oct. 28, 2015	<b>2 – Autobiographical Writing?</b>	Smith, Sidonie, and Julia Watson. Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives. Chapter I.	
Nov. 4, 2015	<b>3 – <i>I Know Why the Caged Bird Sings</i>– Introduction</b>	Angelou, Maya. <i>I Know Why the Caged Bird Sings</i> . New York: Random House, 1970.	
Nov. 11, 2015	<b>4 – <i>I Know Why the Caged Bird Sings</i> as a Bildungsroman?</b>	Soumya Jose. Bildungsroman of a Black Female Subject: A Reading of Maya Angelou’s <i>I Know Why the Caged Birds Sing</i>	
Nov. 18, 2015	<b>5 – <i>I Know Why the Caged Bird Sings</i> – Maya Angelou &amp; Humor</b>	MacKethan, Lucinda H. <i>Mother Wit: Humor in Afro-American Women’s Autobiography</i> .	
Nov. 25, 2015	<b>6 – <i>I Know Why the Caged Bird Sings</i> &amp; the African American Autobiographical Tradition</b>	George E. Kent. Maya Angelou’s <i>I Know why the Caged Bird Sings</i> and Black Autobiographical Tradition.	
Dec. 2, 2015	<b>7 – <i>I Know Why the Caged Bird Sings</i> &amp; Displacement and Disruption</b>	Yolanda M. Manora. “What you looking at me for? I didn’t come to stay”: Displacement, Disruption and Black Female Subjectivity in Maya Angelou’s <i>I Know why the Caged Bird Sings</i> .	

Tab. 2: Ablauf der Lehrveranstaltung: Zweite Hälfte / studierendengesteuerter Ablauf

Date of session	Topic of session	Text(s) for course discussion	Presentation(s)/Other
Dec. 9, 2015	<b>8 – Research Break – How to find Secondary Literature / Battle of the Texts?</b>	In class reading & researching	
Dec. 16, 2015	<b>9 – Study Week: Fun Home: A Family Tragicomic + Individual Meetings</b>	Bechdel, Alison. Fun Home: A Family Tragicomic. Boston: Houghton Mifflin, 2006.	Reading Test!
Jan. 13, 2015	<b>10 – Introduction: Fun Home: A Family Tragicomic</b>	Bechdel, Alison. Fun Home: A Family Tragicomic. Boston: Houghton Mifflin, 2006.	“Battle of the Texts I” Group 1, Group 2, Group 3
Jan. 20, 2015	<b>11 – Fun Home &amp; ... .. ?</b>	Reading determined by “Battle of the Texts I”	“Battle of the Texts II” Group 4, Group 5, Group 6
Jan. 27, 2015	<b>12 – Fun Home &amp; ... .. ?</b>	Reading determined by “Battle of the Texts II”	“Battle of the Texts III” Group 7, Group 8, Group 9
Feb. 3, 2015	<b>13 – Fun Home &amp; ... .. ?</b>	Reading determined by “Battle of the Texts III”	“Battle of the Texts IV” Group 10, Group 11, Group 12
Feb. 10, 2015	<b>14 – Fun Home &amp; ... .. ?</b>	Reading determined by “Battle of the Texts IV”	

Wie aus den Unterschieden in der didaktischen Gestaltung, die sich in den Tabellen 1 und 2 finden, ersichtlich wird, hatten die Studierenden also in der ersten Hälfte der Übung traditionell keinen Einfluss auf die Wahl der Themen der Übung. Im Gegensatz dazu wurden die Thematik und die Textauswahl in der zweiten Hälfte durch die „Battle of Texts“ bestimmt, das heißt die Studierenden hatten die Möglichkeit, ihre Peers von einem bestimmten Thema bzw. dessen Darstellung in einem bestimmten Sekundärtext zu überzeugen, welchen sie zuvor recherchiert hatten. Die hier vorgestellte, im Rahmen dieser Übung neu entwickelte Methode „Battle of the Texts“ besteht daher immer aus zwei Schritten:

1) Die eigenständige Recherche

Studierende müssen, in Vorbereitung für ihren Battle of Texts, einen geeigneten Sekundärtext auswählen. Um sicherzustellen, dass das bis zu jenem Zeitpunkt durch die Studierenden gesammelte Wissen ausreicht, um dies zu bewältigen, wird nach dem ersten Block der Übung eine Sitzung eingeräumt, in welcher vor allem Rechercheskills

und –methoden überprüft und wiederholt werden. Es wurde hierbei außerdem darauf geachtet, Studierenden Vorteile und Nachteile bestimmter Sekundärtexte deutlich zu machen, unter anderem deren Wissenschaftlichkeit, Bezug zu einem gewählten Thema, etc. Am Ende der Sitzung wurden die Studierenden dann in Zweiergruppen eingeteilt und hatten den Auftrag, einen Sekundärtext zu finden, welchen sie gerne im Kurs besprechen möchten. Als Überprüfungsschritt sollte dieser an die Dozentin geschickt werden, die den Text auf akademische Relevanz und Qualität überprüft und dann ihr Einverständnis gibt. Somit ist gesichert, dass die vorgestellten Texte akademischen Standards entsprechen und in das generelle Kurskonzept passen. Ist der Text durch die Dozentin abgesegnet worden, konnten die Studierenden ihre Kurzpräsentation vorbereiten.

Es ist vor allem diese Phase der Übung, die die Studierenden auf dem Weg zum selbstständigen Forschen unterstützt: in einer sicheren Umgebung und mit der Unterstützung der Dozentin kann eine erste selbstständige Recherche geübt werden, welche in späteren Seminaren im zweiten und dritten Studienjahr vorausgesetzt und vertieft wird.

## 2) Der eigentliche „Battle of the Texts“

Der „Battle of the Texts“ bedeutet, dass jeweils drei Dyaden von Studierenden am Ende einer Sitzung gegeneinander antreten, um in einer *Schlacht der Texte* auszuhandeln, welcher Sekundärtext in der nächsten Stunde gelesen wird. Die drei Präsentationen sollten also sowohl die akademische Relevanz und Qualität der gewählten Sekundärtexte hervorheben, sollten die anderen anwesenden Studierenden aber auch durch Innovationsgehalt, Enthusiasmus und Begeisterung von ihrem Text überzeugen. Des Weiteren sollten bereits mögliche Hypothesen und Forschungsfragen, die anhand des Sekundärtextes in der darauffolgenden Stunde besprochen werden könnten, vorgestellt werden.

Die Kurzpräsentationen hatten eine maximale Länge von fünf Minuten, in denen alle beteiligten Studierenden einen Redeanteil übernehmen mussten. Anschließend an die drei Präsentationen folgte dann die Abstimmung, in der die übrigen anwesenden Studierenden darüber entschieden, welcher Sekundärtext in der nächsten Stunde gelesen werden sollte. So waren sowohl die Studierenden, die einen Text vorstellten, als auch alle anderen anwesenden Studierenden entscheidend daran beteiligt, welcher Text für die folgende Woche im Seminar vorzubereiten war.

Diese zweite Phase dient somit der Vertiefung der ersten Phase, da Studierende den recherchierten Sekundärtext nun für die folgende Textarbeit weiter aufbereiten mussten. Um den Text den anderen Studierenden erfolgreich zu präsentieren, musste eine erste selbstständige Textarbeit erfolgen, der Text musste akademisch eingeordnet und beurteilt werden, und die Verbindung zwischen Sekundär- und Primärliteratur sollten die Studierenden durch die Entwicklung von Forschungsfragen herstellen. All dies sind weitere Schritte eines selbstständigen Forschungsprozesses, der für Studierende im weiteren Verlauf des Studiums von großer Bedeutung sein wird.

#### 4. Ergebnisse

Als die Studierenden in der ersten Sitzung nach Austeilung des halb-leeren Kursplans zum ersten Mal davon erfuhren, dass sie selbst Sekundärtexte für den zweiten Teil der Sitzung recherchieren und auswählen sollten, war die Resonanz sehr gut und ihre Motivation sehr hoch. Dies wurde noch dadurch gefördert, dass sie somit natürlich selbst über die thematischen Schwerpunkte entscheiden und ihr gewähltes Themengebiet eigenständig erforschen konnten. Diese anfängliche Motivation hat sich dann in der eigentlichen Durchführung der „Battle of the Texts“ bestätigt: Bereits in der Vorbereitung der Kurzpräsentationen arbeiteten die Studierenden größtenteils sehr motiviert und konzentriert an ihrer Recherche (Sachkompetenz), was sich in den hervorragend ausgewählten Sekundärtexten für die Kurzpräsentationen zeigt, die alle ohne Bedenken angenommen werden konnten. Nicht nur thematisch wurde so eine Vielfalt an Perspektiven kreiert, es wurde auch der Begriff des „Sekundärtextes“ weit ausgelegt und um andere mediale Formate erweitert, wie Tabelle 3 als Übersicht der ausgewählten Sekundärtexte aufzeigt:

Tab. 3: Überblick über die Inhalte der vorgestellten Übung

Titel	Medium
Adrielle Mitchell: Spectral Memory, Sexuality and Inversion: An Arthrological Study of Alison Bechdel's Fun Home: A Family Tragicomic.	Wissenschaftlicher Aufsatz
The Bechdel Scale: Analyzing the Bechdel Test in 21st Century Narratives.	Video
An Interview with Alison Bechdel. Hillary L. Chute, Alison Bechdel MFS Modern Fiction Studies, Volume 52, Number 4, Winter 2006, pp. 1004-1013.	Interview
RobynWarhol: The Space Between: A Narrative Approach to Alison Bechdel's Fun Home.	Wissenschaftlicher Aufsatz
Angel Daniel Matos: The Role of Gender and Literature in Alison Bechdel's Fun Home.	Wissenschaftlicher Blog
Agnès Muller: Image as Paratext in Alison Bechdel's Fun Home	Wissenschaftlicher Aufsatz
Robin Lydenberg: Under Construction: Alison Bechdel's Fun Home: A Family Tragicomic.	Wissenschaftlicher Aufsatz
Theatre Talk: "Fun Home" with Lisa Kron, Jeanine Tesori, and Alison Bechdel	Video
Sam McBean: Seeing in Alison Bechdel's Fun Home	Wissenschaftlicher Aufsatz
Annette Fantasia: The Paterian Bildungsroman Reenvisioned: "Brain-Building" in Alison Bechdel's Fun Home. A Family Tragicomic.	Wissenschaftlicher Aufsatz

Domenick Scudera: Teaching Fun Home	Didaktische Datenbank
Rachel Dean-Rudzicka: 'Mourning and Melancholia in Alison Bechdel's Fun Home: A Family Tragicomic.'	Wissenschaftlicher Aufsatz

Thematisch wurden also auf der einen Seite klassische literaturwissenschaftliche Felder vorgestellt („A Narrative Approach“, „Seeing in Alison Bechdel’s Fun Home“), es wurden aber auch bildungswissenschaftliche Aspekte („teaching fun home“) und theaterwissenschaftliche Überlegungen („Theater Talk“) mit einbezogen. Des Weiteren gab es neben einer Vielzahl klassischer Aufsätze auch zwei Videos, einen wissenschaftlichen Blog-Eintrag und einen Artikel aus einer didaktischen Datenbank, den besonders für die Lehramtsstudierenden mit hohem Interesse wahrgenommen haben und der unter anderem auch deswegen mehrheitlich gewählt wurde.

## 5. Stärken und Schwächen der Methode / Evaluation

Evaluiert wurde die Übung zum einen über die universitätsübergreifende Evaluation am Semesterende und zum anderen durch eine Evaluation des Zentrums für Hochschullehre der Universität Münster. Beide Evaluationen zeigen ähnliche Ergebnisse: Die Studierenden haben die Neuartigkeit der eingesetzten Methode erkannt und die Übung überwiegend als sehr positiv empfunden (vgl. Abb. 1: Evaluation der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, globale Werte):

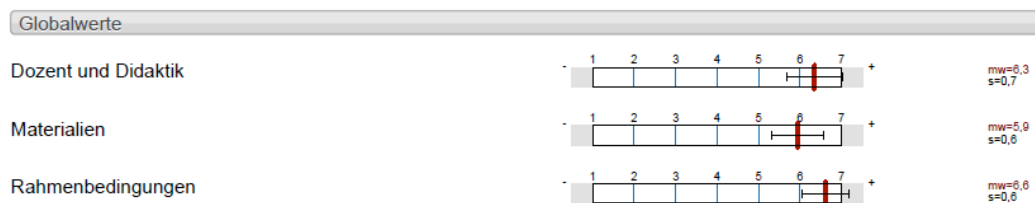


Abb. 1: Auswertungsbericht für die studentische Lehrveranstaltungskritik, Globalwerte

Die Studierenden wurden durch die intensive Auseinandersetzung mit ‚ihrem‘ Sekundärtext in der Tat zu ExpertInnen ihres Themas mitsamt gesteigerter intrinsischer Motivation, was in starkem Kontrast zu einer eher oberflächlichen Auseinandersetzung mit den Sekundärtexten im ersten Teil der Übung stand. Dies lag vor allem daran, dass sie die Themenfelder, die Forschungsfragen und damit die Schwerpunkte ihres Textes selbst bestimmen konnten; der Semesterplan wurde schließlich durch sie gefüllt. Zudem wirkte natürlich auch das Produkt (die Erstellung einer Kurzpräsentation, die die anderen überzeugen sollten) überaus motivierend im Sinne einer Steigerung über extrinsische Motivation, da die Studierenden einen Nutzen und auch einen Ansporn in ihrer Arbeit sahen.

Neben dieser erhöhten Motivation bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen Thema konnte aber auch eine allgemeine höhere Motivation in der ganzen Gruppe festgestellt werden. Hierfür war die Anwesenheit der Studierenden ein gutes Messmerkmal: Die Anwesenheit in der zweiten Hälfte des Kurses war deutlich höher als die in der ersten Hälfte. Während in der ersten Hälfte des Semesters mitunter auch schon einmal nur vier bis sechs Studierende im Seminarraum aufgetaucht sind, waren ab der Sitzung, in der die Methode „Battle of the Texts“ ausführlich besprochen wurde, oft zehn bis dreizehn Studierende von insgesamt 18 für die Übung angemeldeten Studierenden anwesend. Dies ist natürlich einerseits darauf zurückzuführen, dass vier bis sechs Studierende in diesen Sitzungen ihre Kurzpräsentation halten mussten und die zwei Studierenden, deren Text für die Stunde gewonnen hatte, auch eine gewisse Anwesenheitspflicht empfunden haben könnten. Generell entwickelte sich aber auch im weiteren Verlauf der zweiten Hälfte das Gefühl, dass alle Anwesenden den zuvor demokratisch bestimmten Text gelesen hatten und mitdiskutieren konnten und wollten. Qualitativ war das Unterrichtsgespräch daher ebenfalls besser und eine Vielfalt von Stimmen kam zu Wort, vor allem auch von Studierenden, die sonst eher im Hintergrund geblieben wären bzw. in der ersten Hälfte der Veranstaltung im Hintergrund geblieben waren. Man kann also schlussfolgern, dass die Gestaltung der Inhalte durch die Studierenden auch ihre Motivation an der Bearbeitung dieser Inhalte gesteigert hat.

Da diese Besprechung eine praxisrelevante Vorstellung darstellt und die Anwendung der Methode vorher nicht testtheoretisch konstruiert war, gehen unsere aktuellen Evaluationsergebnisse nicht über diese deskriptive Beschreibung hinaus. Eine weitere Beforschung der Wirksamkeit, welche sich in dieser ersten Durchführung als vielversprechend herausgestellt hat, wäre also ein Desiderat für weitere Erforschungen der Methode.

## Literatur

- Bruhn, U. (2014). Portfolio als Entwicklungsinstrument zur Förderung Forschenden Lernens in der universitären Lehre. *Greifswälder Beiträge zur Hochschullehre*, 1. Forschendes Lehren und Lernen in der polyvalenten Lehre. Greifswald: Ernst Moritz Arndt Universität. online unter: [http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/1\\_studieren/Qualitaetssicherung/Dokumente/GBzH\\_Ausgabe\\_2\\_Endversion\\_Internetseite.pdf](http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/1_studieren/Qualitaetssicherung/Dokumente/GBzH_Ausgabe_2_Endversion_Internetseite.pdf) (zuletzt abgerufen am 09.05.2016)
- Derecik, A., & Paus, E. (2013). Kompetenz- und Lernzielorientierung im Projektseminar. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8, 134-150.
- Häcker, T. (2007). Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 63-85). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hamenstädt, U., & Hellmann, J. H. (2015). „It's the Movies, Stupid!“ Filme in der Didaktik der Internationalen Beziehungen. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 22, 149-167.
- Heimgartner, S. (2014). Vom Manuskript zum Buch: Forschendes Lernen in der Literaturwissenschaft. *Greifswälder Beiträge zur Hochschullehre*, 2, 85-93.
- Hellmann, J. H., Paus, E., & Jucks, R. (2014). How can innovative teaching be taught? Insights from higher education. *Psychology Learning and Teaching*, 13, 43-51.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Huber, L. (2006). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 17-38). 2. Auflage. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Monett, D., & Kiehne, B. (2016). Interdisziplinäres Projektlernen in der agilen Softwareentwicklung. *die hochschullehre*, 2, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org) (zuletzt abgerufen am 09.05.2016)
- Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36-52). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Reinmann, G. (2015). Prüfungen und Forschendes Lernen. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Programmatik und Praxis*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Reinmann, G., & Sippel, S. (2011). Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalb (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 185-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schumacher, E.-M. (2014) *Methodenglossar für die Hochschullehre. lehridee.de – Ideen und Konzepte für das Lehren und Lernen*. Online unter: <https://ilias-hdw.fh->

bielefeld.de/goto.php?target=file\_2328\_download&client\_id=IHDW (zuletzt abgerufen am 09.05.2016)

Spinath, B., Seifried, E., & Eckert, C. (2014). Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre. *Journal Hochschuldidaktik*, 1-2, 14-16.

Willige, J. (2015). Studienqualitätsmonitor 2014. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. (DZHW: Projektbericht Dezember 2015). Hannover: DZHW. [http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm\\_2014\\_jahresbericht.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm_2014_jahresbericht.pdf) (04.02.2016)

Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerausbildung. Berlin. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> (zuletzt abgerufen am 09.05.2016)

Wissenschaftsrat (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> (zuletzt abgerufen am 09.05.2016)

#### Autor/-innen

Ina Batzke, M.A.. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Englisches Seminar, Münster, Deutschland; E-Mail: [batzke@uni-muenster.de](mailto:batzke@uni-muenster.de)

Jens H. Hellmann, PhD. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Psychologie, Münster, Deutschland; E-Mail: [jens.hellmann@uni-muenster.de](mailto:jens.hellmann@uni-muenster.de)



**Zitiervorschlag:** Batzke, I. & Hellmann, J. H. (2016). Der „Battle of the Texts“ als Methode zur Förderung Forschenden Lernens. *die hochschullehre*, Jahrgang 2/2016, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)